



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES
CURSO DE PSICOLOGIA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

ANA CAROLINA DE CASTRO CARNEIRO MONTEIRO

Brasília
Junho/2008

ANA CAROLINA DE CASTRO CARNEIRO MONTEIRO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia apresentada ao Centro
Universitário de Brasília como requisito
básico para obtenção do grau de psicólogo
da Faculdade de Ciências da Educação e
Saúde. Prof.^a Orientadora: Eileen Pfeiffer
Flores. Co-Orientadora: Maria Eleusa
Montenegro.

Brasília/DF, Junho de 2008



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES
CURSO DE PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Prof.^a Orientadora Eileen Pfeiffer Flores

Co-orientadora Maria Eleusa Montenegro

Ciomara Schneider

Marília de Queiroz Dias Jácome

A menção final obtida foi:

Brasília/DF, Junho de 2008.

Aos meus pais pelo apoio, carinho e dedicação em todos esses anos, pois sem eles nada disso seria possível.

Aos meus irmãos e namorado pela força transmitida e companheirismo durante esses anos.

Aos amigos que me apoiaram nesse processo e entenderam a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre iluminando os meus caminhos.

Aos meus pais, por não medirem esforços para me educarem e pelos exemplos de força, coragem, persistência e sabedoria.

À Benedita (*in memoriam*), por ter me ensinado a lutar pelos meus sonhos.

À Mariza e Uriel, pelo apoio e incentivo durante todos esses anos.

Aos meus irmãos, pelo carinho e paciência durante a elaboração deste trabalho.

Ao Raoni, pela paciência, companheirismo e amor.

Aos meus amigos, os quais acompanharam e presenciaram meu crescimento profissional, apoiando-me e dando-me força em momentos necessários.

À minha orientadora, Eileen Flores, pela dedicação, amizade, paciência e conhecimentos para a elaboração deste trabalho.

À minha co-orientadora, Maria Eleusa, pela contribuição com o conhecimento para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo, por meio de pesquisa bibliográfica, procurou disponibilizar informações relevantes a respeito da atuação dos profissionais da educação diante do processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Antes do século XX, o ideal de inclusão não existia como uma prática a se realizar, pois aos indivíduos que possuíam qualquer tipo de deficiência não era permitido fazer parte da sociedade. Desde o final da década de 80, o processo de inclusão começou a ser difundido como direito dos indivíduos com NEE a participar ativamente da sociedade. Para isso, é importante que estejam incluídos no ambiente escolar, uma vez que a escola tem como uma de suas funções promover aos indivíduos os conhecimentos necessários para participação ativa na sociedade. A situação de alunos com NEE passou por diversos momentos no sistema de ensino escolar: a total exclusão destes no sistema de ensino, a fase de segregação, integração e, por fim a inclusão que surge de fato na década de 90 com o ideal de sociedade convivendo com a diversidade. Dispositivos legais, nacionais e internacionais, foram sendo criados em favor da inclusão e assegurando os direitos dos alunos com NEE em participar de um sistema de ensino não excludente ou separatista. A inclusão desses em classes de ensino regular demanda que o professor esteja capacitado profissionalmente para atender a este fim, que a escola possua infra-estrutura adequada, disponha de material necessário para atender às necessidades individuais dos alunos com NEE, dentre outros fatores que contribuem para a inclusão destes alunos. No entanto, a literatura mostra que o ambiente escolar ainda possui infra-estrutura inadequada e ausência de materiais que atendam às limitações e dificuldades de cada aluno e mostraram que grande parte dos professores atuantes no sistema de ensino regular estão despreparados para assumir tal responsabilidade.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar, Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Atuação dos Professores.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo 1 - O olhar sobre o passado: da exclusão para a inclusão.....	5
1.1 Processo de exclusão: breve histórico sobre a loucura.....	5
1.2 Educação especial: breve histórico.....	7
1.3 Do processo de integração à inclusão.....	10
1.3.1 Integração	10
1.3.2 Inclusão.....	12
Capítulo 2 - legislação e inclusão.....	15
2.1 Legislações específicas e documentos internacionais	15
2.1.1 Contexto político internacional	15
2.1.2 Contexto político nacional.....	18
2.2 Legislação e a prática	20
Capítulo 3 - Professor e a inclusão: o que as pesquisas mostram.....	22
3.1 Papel do professor na inclusão	22
3.2 O professor e a definições de necessidades educacionais especiais.....	23
3.3 Barreiras encontradas pelo professor na prática em escola inclusiva.....	25
3.4 Formação do professor para atuação na escola inclusiva.....	31
3.5 Legislação e a prática inclusiva: o que mostram as pesquisas	32
Capítulo 4 - O psicólogo escolar e a inclusão	34
4.1 Psicologia escolar: como surgiu... ..	34
4.2 Papel do psicólogo escolar: breve histórico	35
4.3 Algumas considerações sobre as contribuições do psicólogo escolar na inclusão.....	38
Considerações Finais	41
Referências	44

Atualmente, a educação é vista como um “bem” indispensável ao ser humano, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, para a construção do saber, para a qualificação ao trabalho etc. Segundo Delors (2001), a educação está cada vez mais inserida na vida das pessoas, uma vez que aumenta o papel que estas desempenham na dinâmica das sociedades modernas. Um dos assuntos mais polêmicos discutidos atualmente no meio educacional no presente diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular.

Antes do século XX, não existia a idéia de que as pessoas com qualquer tipo de deficiência poderiam fazer parte de uma sociedade. Em muitos casos os deficientes tinham suas vidas ameaçadas, por serem considerados como aberrações, demoníacos, improdutivos ou não dignos de conviver com os ditos “normais”. Sendo assim, não poderia existir a concepção de educação inclusiva, uma vez que, excluídos do meio social, também estes indivíduos estariam excluídos do campo educacional. Assim como os deficientes (mentais ou físicos), a maioria das mulheres, os cidadãos de baixa renda, entre outros, não tinham as condições básicas de sobrevivência e muito menos o direito de freqüentarem uma escola. A partir do século XX, mais pessoas das “classes excluídas” passaram a ter acesso às escolas, porém, raramente estavam juntas com as pessoas das classes dominantes, em situação de segregação. A partir da segunda metade do século surgiram as escolas especiais que atendiam as crianças com necessidades educacionais especiais e, posteriormente, as classes especiais dentro da escola comum (Celedón, 2008).

O ideal de inclusão educacional surgiu a partir da década de 90, com o objetivo de acabar com os dois “tipos” de sistema educacional, e sim uma educação não-restritiva, incluindo dentro de um único sistema de educação os alunos do sistema de educação regular e os alunos do sistema de educação especial, tendo como princípio a vida em uma sociedade que aprenda a conviver com a diversidade.

Há pouco menos de 10 anos, a discussão sobre a exclusão educacional tornou-se parte do cenário mundial por meio da construção de um sistema educacional inclusivo. A partir da Declaração de Salamanca, realizada no ano de 1994, a educação inclusiva passou a ser tema de diversas pesquisas, livros e eventos científicos como, por exemplo, congressos e encontros de profissionais interessados na inclusão educacional.

Desde então, várias mudanças vêm sendo aplicadas ao sistema de ensino propriamente dito, como legislações, diretrizes para educação, tendo todas o objetivo da educação inclusiva (Ferrari & Sekkel, 2005). Segundo Oliveira & Miranda (2007), o sistema educacional inclusivo faz com que a escola reflita sobre os princípios que abordam esse “novo” movimento, que vai desde a convivência com os alunos com necessidades educacionais especiais em um mesmo espaço, até significativa mudança na organização e planejamento de todo o trabalho pedagógico da escola.

A escola tem como função promover, a todos os indivíduos os conhecimentos necessários para sua inserção e participação na sociedade. Eles são fundamentais para a formação da cidadania e para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. É importante que o educador tenha consciência destes objetivos, pois dependerá dele (em grande parte) e do processo educacional propiciar aos indivíduos tais objetivos. É importante, também, que o professor compreenda que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, entendendo suas necessidades e respeitando-as.

Nesse cenário, o professor deve atuar proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, procurando solucionar os problemas do dia-a-dia em sala de aula e criando alternativas que possam beneficiar a todos os alunos, sem exceção. Devem utilizar-se de currículos e metodologias flexíveis, levando em conta as características individuais de cada aluno, respeitando seus interesses, suas idéias e suas capacidades para novas situações. O professor deve, também, apostar na diversificação de

conteúdos e práticas para que possam melhorar as relações entre professor-aluno e entre os próprios alunos. Deve avaliar os alunos e sua posição diante do processo de ensino-aprendizagem de forma continuada e “abrir portas” para à criatividade, à cooperação e à participação dos alunos (Pereira, 2008). Porém, no cenário atual alguns estudos mostram que grande parte dos professores sentem-se despreparados para atuar na educação inclusiva.

Sendo assim, por meio de pesquisa bibliográfica, sobretudo em pesquisas relacionadas ao tema, o presente trabalho procurou disponibilizar informações a respeito da atuação dos profissionais da educação e as barreiras encontradas diante do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular.

A construção de uma sociedade inclusiva impõe transformações no âmbito educacional de maneira geral. A escola tem que oferecer uma proposta curricular adequada, estar adaptada a receber os alunos com necessidades educacionais especiais em seu espaço físico e social e os educadores, principalmente, têm que estar preparados para atuar em classe escolar não-homogênea e transmitirem conhecimentos aos alunos.

O papel do psicólogo escolar também tem importância neste contexto, visto que o trabalho em equipe multidisciplinar favorece a troca constante de idéias e informações a respeito das dificuldades da educação inclusiva por parte daqueles que compõem este ambiente. Nesse sentido, cabe ao psicólogo articular os conhecimentos adquiridos na graduação com a prática, procurando desenvolver mudanças no âmbito escolar, trabalhando as relações estabelecidas no cotidiano da escola, criando espaços de diálogo para educadores e alunos, atuando no planejamento e execução de planos de ações que facilitem ao professor o entendimento das dificuldades dos alunos.

A presente monografia consta de quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda informações históricas a respeito do processo de exclusão dos “deficientes” à inclusão dos mesmos no sistema de ensino e traz os conceitos de integração e inclusão, diferenciando-os.

O segundo capítulo contém a proposta da educação inclusiva no âmbito político. Nesta parte, torna-se possível compreender as principais leis e declarações que favorecem a educação para todos e que fazem parte do contexto nacional e internacional.

O terceiro capítulo trata do papel do professor no contexto inclusivo e aborda recentes pesquisas que levantam as principais dificuldades encontradas pelos professores na atuação diante da inclusão escolar.

O quarto, e último capítulo, focaliza a atuação do psicólogo escolar e suas contribuições para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Capítulo 1 - O olhar sobre o passado: da exclusão para a inclusão.

Neste capítulo será abordado, sucessivamente, o processo de exclusão trazendo um breve histórico sobre a loucura e sobre a educação especial, assim como o processo de integração e inclusão, a partir de revisão de literatura realizada em livros e periódicos de psicologia, por haver predominância de publicações sobre este assunto.

1.1 Processo de exclusão: breve histórico sobre a loucura

A loucura definida em termos de doença é algo recente na história da civilização ocidental. A loucura, segundo Frayze-Pereira (2002), que tem como base a obra de Foucault, pode ser esquematizada em uma gênese que aborda três grandes momentos: um primeiro momento de liberdade e verdade durante o século XV e XVI; um período de grande internação, que inclui o século XVII e XVIII; e na contemporaneidade, quando a psiquiatria começa a lidar com os loucos que lotavam os asilos.

No Renascimento, os loucos eram confinados em navios que os levavam para outras cidades, pois deveria ser assegurado que os mesmo partiriam para longe e seriam responsáveis pela sua própria partida. Com isso não se sabia o destino ao qual seriam levados nem muitos menos de onde vieram. O louco era visto como o prisioneiro mais livre das rotas, entregue à fluidez misteriosa do mar. (Frayze-Pereira, 2002). Essa circulação dos loucos, que eram transportados para lugares distantes, tinha como função proteger os cidadãos e evitar que os loucos ficassem vagando dentro da cidade (Vieira, 2007).

A partir do século XVII a loucura deixa de navegar por toda a parte para se fixar em casas de internamento. Segundo Foucault (1972), várias casas de internamento foram criadas e é sabido que aos loucos foi imposto o regime de internamento, como também aos pobres e aos desempregados. Tal internamento não se associava a nenhuma prática de caráter médico

na época e, a princípio, estava ligado a uma maneira de suprimir a miséria que assombrava a sociedade.

Segundo Frayze-Pereira (2002), para o homem entretido com seus compromissos (o trabalho) na sociedade, a miséria era vista como um obstáculo à ordem. O trabalho era considerado como algo obrigatório ao homem e uma das formas que o mesmo teria para contribuir com a ordem, disciplina e costumes na sociedade da qual fazia parte. As casas de internamento são criadas com o sentido ético da imposição do trabalho e repressão da miséria, portanto, são locais de trabalho forçado para os ociosos que em nada contribuíam na sociedade representando a desordem para a mesma. Nesse sentido, os loucos também foram vistos como ociosos/miseráveis, visto que estes eram considerados incapazes de integrar-se ao grupo e incapazes de contribuir socialmente com suas obrigações (o trabalho) aumentando a miséria e contribuindo para a desordem na sociedade em que viviam.

Dessa maneira, não se fazia distinção entre os loucos e os miseráveis, ou seja, todos eram vistos como perturbadores da ordem e do espaço social e estas instituições serviam para isolar a miséria de modo geral. A percepção moral e o padrão de normalidade da época ligavam-se à concepção de trabalho, que era visto sempre como solução geral para todas as formas de miséria (Vieira, 2007).

O fato de não haver distinção entre os loucos e quem era considerado como perturbador da ordem social gerou nos cidadãos o medo da internação, visto que, com o surgimento da internação, qualquer um que desviasse dos padrões de normalidade impostos pelas sociedades da época poderiam fazer parte das casas de internação. No século XVIII, porém, esse medo se transforma, pois o que no início causava medo pela possibilidade de fazer parte do local (casa de internamento) se transforma em um medo de que tais locais poderiam contaminar as cidades, ou seja, o desatino poderia ser espalhado no ar pelos locais

de internamento estarem localizados nas cidades. Sendo assim, sonhava-se com locais mais isolados da cidade para criar essas casas de internação (Frayze-Pereira, 2002; Vieira 2007).

Por volta do século XVIII a visão sobre a loucura passa por várias mudanças. A loucura passa a ser vista como doença e começa a ser analisada como o estudo da cura das “doenças nervosas”. Surge um diálogo de cumplicidade entre médico e doente e o médico passa a ser elemento constituinte do mundo da loucura. Com esses estudos nasce a possibilidade de uma psiquiatria de observação e a doença começa a se constituir como física, moral e psicológica (Vieira, 2007).

O internamento ganha caráter de cura “daquilo com o qual a sociedade não sabia lidar” - a loucura - e não mais de exclusão daqueles que contribuíam com a desordem social. As casas de internamento transformam-se em asilos (ganham valor terapêutico) e as práticas médicas irão tornar esses asilos objetos de busca pelo conhecimento da medicina, uma vez que os médicos inseridos nestes estabelecimentos estudariam sobre o que acometia às pessoas que lá estavam internados. A loucura, finalmente, possui significado de doença. Segundo Vieira (2007), a relação entre internamento e os conceitos da teoria médica nasce no século XIX. Os asilos são locais criados para lidar com a loucura assumindo valor terapêutico e dessa maneira, a medicina pode apoderar-se dos asilos e de tudo que envolve a loucura na época.

1.2 Educação especial: breve histórico

A segregação de pessoas que possuíam qualquer tipo de necessidades especiais que desviasse dos padrões de normalidade em cada época, era o que mais ocorria de acordo com os registros históricos aqui citados, uma vez que a sociedade, não sabendo incluir tais indivíduos dentro de seu círculo social, preferia excluí-los (Frayze-Pereira, 2002). Dessa maneira, a história da loucura e a história da segregação de alunos com necessidades educacionais especiais são de fato a mesma história, pois tal segregação inicia-se com da

história da loucura, de acordo com os registros históricos, e recai sobre o direito à educação de tais indivíduos, ou seja, se o “ser diferente” merecia a exclusão, logo esse não era merecedor da educação e não deveria fazer parte de um grupo que não possuía nenhum tipo de “anormalidade”.

Para se falar em educação especial é necessário que se faça um pequeno apanhado histórico sobre como os indivíduos com necessidades especiais eram tratados na história. De acordo com alguns autores como Correia (1997, citado em Cardoso 2003), desde a Idade Antiga as crianças com qualquer tipo de “deficiência” eram destinadas à exclusão. Essas eram abandonadas, sacrificadas, tinham sua imagem associada com os feiticeiros e/ou até mesmo o diabo; esses cidadãos eram perseguidos até a morte, pois não eram considerados cidadãos dignos de convívio social, visto que o convívio com os mesmos poderia corromper as pessoas, além de ofender e ameaçar a ordem social.

Bianchetti (1998), resume como certas sociedades tratavam o que consideravam como diferente. Na sociedade espartana, por exemplo, se ao nascer a criança apresentasse alguma deformidade que atuasse contra o ideal de perfeição prevalecente na época, era eliminada. No período feudal, o indivíduo que não se encaixasse nos padrões considerados normais passava a ter sua “diferença” associada ao sinônimo de pecado. Já no capitalismo, o corpo nada mais é do que uma máquina em funcionamento, e o que diferencia uma máquina que funciona de uma que não funciona nada mais é do que a disfunção de alguma peça da mesma, ou seja, o que era visto como pecado no feudalismo agora passar a ser visto como uma disfuncionalidade.

Entre os séculos XVI e XVII a visão de necessidade especial esteve sempre ligada a crenças supersticiosas ou demoníacas. A partir do século XIX, gradativamente, a questão da fuga ao padrão social - o diferente - vai passar das mãos da igreja para as mãos da medicina. Iniciam-se os primeiros estudos científicos sobre as necessidades especiais, mais

especificamente no âmbito da deficiência mental. Daí surgem vários tipos de designações para critérios que destoassem da normalidade, como por exemplo, cretinismo, demência, anormais etc. (Fonseca, 1995). Ao final do século criam-se escolas para atender aos indivíduos com deficiência auditiva e visual, assim como instituições para atender aos deficientes mentais. (Jiménez, 1997).

A educação nunca foi privilégio de todos, uma vez que, em diversos momentos históricos, estudavam aqueles que nasciam em uma classe social privilegiada, enquanto que aqueles nascidos em uma classe social “miserável” eram destinados aos diversos tipos de trabalhos existentes na época, pois nasciam para desempenhar tais funções na sociedade. A educação dependia da classe social e os ditos deficientes nem sequer faziam parte dessas “alas” da sociedade, pois eram privados de qualquer tipo de contato por despertarem vergonha em suas famílias e medo no convívio social.

Ao analisar a história da civilização é possível perceber que o homem teve sua “funcionalidade” avaliada por sua produtividade ou incapacidade de produzir algo para a sociedade e para si. Cada um ocupava um lugar na sociedade ou era excluído dela por ser considerado incapaz de conviver homogeneamente na mesma.

No contexto escolar, o que divergia da maioria (do homogêneo) também sofria esse tipo de exclusão, pois não era considerado digno de estar junto a quem advinha de uma classe social mais privilegiada, por não possuir capacidade intelectual ou características físicas semelhantes para conviver com os demais. Segundo Jiménez (1997), o termo educação especial foi utilizado para designar um modelo de educação distinto do modelo de ensino regular. A criança diagnosticada com qualquer tipo de necessidade especial requeria ser encaminhada a uma unidade ou centro específico de educação que atendesse às suas necessidades educacionais especiais. A educação especial era dirigida a pessoas apresentadas como diferentes em relação aos considerados normais.

Nos registros históricos, até antes do século XX, não se ouvia falar em inclusão. O conceito de integração aparece na década de 70 e o conceito de inclusão inicia sua aparição no final da década de 80, mas surge de fato aos anos 90. A inclusão surge a partir de um movimento de familiares e pessoas com necessidades especiais em busca pelos direitos de igualdade na sociedade (Celedón, 2005).

1.3 Do processo de integração à inclusão

De acordo com a literatura da educação inclusiva, ao se falar em inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, considera-se importante falar sobre integração escolar, uma vez que os dois processos são em muitos casos considerados os mesmos, mas diferem em significados, objetivos e são empregados em situações distintas de inserção. Na integração, o aluno é quem deve adaptar-se ao meio e na inclusão, a escola é quem deve “abrir os braços” para receber os alunos.

No texto que se segue, a autora deste trabalho preferiu reduzir a nomenclatura de “alunos com necessidades educacionais especiais” para “alunos com NEE”, portanto, em algumas partes do presente trabalho tal abreviação estará presente.

1.3.1 Integração

Sassaki (1997), na tentativa de esclarecer as diferenças entre o processo de inclusão e o processo de integração, divide em fases o processo pela qual o aluno com necessidades educacionais especiais tem passado em relação ao processo educacional. Segundo o autor, os alunos com NEE passaram, primeiramente, por um processo de exclusão educacional, pois nada era ensinado a eles e nenhum direito tinha sobre a educação. Posteriormente, foram criadas escolas especiais para estes alunos por não poderem frequentar uma escola regular, definindo esta fase de segregação. Na fase de integração, esses alunos são inseridos em escolas de ensino regular, mas por mérito próprio têm de se adaptar aos espaços físicos e

sociais das classes de ensino as quais foram inseridos, ou seja, deve partir dos alunos a adaptação à metodologia educacional, ao ambiente físico e social da escola. Já na fase de inclusão o autor considera que os alunos com NEE são inseridos em classes regulares de ensino, devendo partir do ambiente a que esses alunos foram inseridos a adaptação às necessidades dos mesmos, portanto, a escola e seus componentes devem adaptar-se às necessidades de todos os alunos.

Sasaki (1997), afirma que a integração escolar teve o mérito de abolir a prática de exclusão social a que foram designadas às pessoas deficientes. Exclusão essa que ocorria com qualquer pessoa que tivesse alguma deficiência, pois eram consideradas inválidas para a sociedade. Entretanto, pode-se concluir que, mesmo com o fim da exclusão, a integração não pode ser vista como um processo de inclusão do aluno no sistema de ensino, pois ainda caberia ao aluno ter de se adaptar às normas da escola ao invés da escola adaptar suas normas para atender às necessidades dos alunos, que é o princípio da educação inclusiva.

Prieto (2006), entende por integração escolar a inserção do aluno NEE em espaços que aumentem sua proximidade física e social com os demais alunos e pessoas, respeito às necessidades e características individuais de cada um, direito a utilizar os recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, podendo, dessa maneira desenvolver suas possibilidades de interação social e habilidades.

Segundo Werneck (1997), o princípio que está por trás da integração é a oportunidade do aluno em frequentar uma escola regular. No entanto, o mesmo tem que se adaptar as exigências acadêmicas proposta pela escola, pois o aluno que não consiga adaptar-se à escola, resta-lhe a segregação a ambientes que atendam suas exigências e necessidades particulares, como as escolas especiais. Nesse sentido, o aluno deve ser inserido em ambiente que atenda às suas exigências e necessidades particulares, conforme seu desempenho.

De acordo com Celedón (2005), a integração pode ser vista como um processo de “deslocamento” da educação especial, ou seja, muitas escolas regulares recebem os alunos com NEE e os direcionam, muitas vezes, para classes especiais que atendam às suas necessidades dentro da escola regular, mas não os inserem nas classes regulares. Ainda assim, os alunos que têm a chance de entrar nessas escolas, passam por um processo de seleção para saber se estão aptos ou não para atender às exigências da própria escola. Para o autor, essa ainda é uma forma de discriminação com os indivíduos que possuem necessidades especiais, sendo que, nesse caso, ela existe dentro da própria escola regular.

Resumindo, a integração escolar é uma forma de inserção que vai depender do próprio aluno, de sua capacidade de adaptação ao meio escolar, ou seja, a uma sala regular, classe especial ou mesmo em instituições especializadas. A integração refere-se à inserção de alunos com NEE convivendo em sociedade e adaptando-se ao meio. O fracasso escolar é atribuído ao aluno, pois cabe a ele adaptar-se às exigências da escola e não a escola adaptar-se às necessidades particulares dos indivíduos. A responsabilidade é toda do aluno, de adaptar-se ao meio escolar, desenvolvendo suas capacidades, habilidades e socializando-se.

1.3.2 Inclusão

A escola inclusiva é aquela que educa a todos os alunos independentemente de suas necessidades e habilidades individuais educacionais. A literatura mostra que espaços isolados prejudicam o desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assim como não possibilita que os alunos de classes de ensino regular aprendam a conviver com as diferenças para posteriormente respeitá-las (Barbosa, 2008; Prieto, 2006).

Uma escola inclusiva, segundo Acocella & Rouanet (2004), está apta a receber a diversidade de seu alunado visando melhorar a aprendizagem de todos, oferecendo a oportunidade de uma educação adequada e ajustada às necessidades e habilidades de cada

indivíduo, contando com o apoio e dedicação dos profissionais que fazem parte de uma escola inclusiva.

Mittler (2003) situa a inclusão no campo da educação, como um processo de reforma e reestruturação das escolas de modo geral, objetivando o acesso de todos os alunos às várias oportunidades que a rede educacional e social proporciona. Todos os alunos devem estar inseridos no sistema educacional beneficiando-se do que esse sistema possa lhe oferecer.

Prieto (2006) considera a inclusão escolar como um processo que tem por objetivo reconhecer e valorizar a diversidade humana favorecendo à aprendizagem. Dessa forma, as limitações (necessidades educacionais especiais) dos sujeitos devem ser consideradas apenas como informações que acrescentem ao planejamento de ensino da escola, ou seja, tais limitações devem servir para a construção de alternativas que garantam condições favoráveis à autonomia desses indivíduos no campo escolar e social.

Para Celedón (2005), na inclusão os direitos dos alunos estarão defendidos. Na inclusão, todos os alunos, sem exceção, têm o direito de frequentar as classes de ensino regular. As escolas inclusivas abordam o ensino para todos os alunos, independente de suas particularidades.

Segundo Alves (2003, p. 15), neste aspecto,

Para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem. Deve haver a inclusão social respeitando a criança portadora de necessidades especiais, possibilitando sua convivência com indivíduos ditos normais, por meio de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social.

Conforme se percebeu, integração e inclusão não podem ser vistos como sinônimos ou correspondentes, visto que são processos distintos tanto na prática quanto em seus significados. Pode-se considerar que se vive uma fase de transição de um processo para o outro - da fase integração para a fase de inclusão - conforme foi evidenciado por Sasaki (1997). Nas legislações criadas para assegurar o direito à educação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular, citadas no próximo capítulo, pode-se perceber a transição entre os dois processos, uma vez que documentos mais antigos citam o termo integração e, documentos mais recentes, usam o termo inclusão.

Capítulo 2 - legislação e inclusão.

Este capítulo aborda a legislação específica relacionada à inclusão no contexto nacional e internacional.

2.1 Legislações específicas e documentos internacionais

A educação inclusiva traz à sociedade a urgência de “modificação do olhar” para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A discussão sobre a inclusão de alunos com NEE já se faz presente nos dias atuais e passa a tomar espaço cada vez mais amplo na área educacional. Dessa maneira, torna-se importante a criação de ambientes educacionais que privilegiem a educação para todos, em oposição aos ambientes que restringem a participação de alunos com NEE.

Uma política nacional clara e objetiva deve ser criada para sustentar a inclusão, criando condições favoráveis para que ela ocorra. Ao longo do tempo foram sendo criadas leis, portarias, declarações, cartilhas, entre outros documentos internacionais e nacionais, para sustentar a educação inclusiva, assim como os direitos dos alunos com NEE de freqüentarem uma escola de ensino regular.

No campo político nacional e internacional, a preocupação com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais fez com que dispositivos legais fossem sendo criados visando estabelecer diretrizes para a educação inclusiva. Nos próximos tópicos serão discutidos alguns documentos políticos de cunho nacional e internacional criados em favor da inclusão.

2.1.1 Contexto político internacional

No contexto internacional, um dos documentos mais importantes que assegura a inclusão do indivíduo, com qualquer tipo de necessidade especial, na sociedade e a tudo que

ela pode proporcionar é a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. Por meio desta fica assegurado o direito “das pessoas deficientes” em gozar em uma vida tão normal e plena quanto seus concidadãos de mesma idade, sem nenhuma exceção, e o direito ao respeito por sua dignidade como pessoa. Tal declaração afirma os direitos de todos os indivíduos em participarem de tudo o que uma sociedade possa proporcionar a quem nela esteja inserido, sem excluir algum desses direitos àquele indivíduo que possua qualquer característica individual diferente dos demais cidadãos, ou seja, a nenhum ser humano deve ser negado o direito de ir e vir dentro de uma sociedade e a tudo que ela pode lhe gerar, independentemente de suas necessidades individuais.

Alguns documentos mais específicos da educação inclusiva foram sendo criados com o objetivo de assegurar o direito de educação a todos os seres humanos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que reuniu na Tailândia, em 1990, cerca de 1500 participantes de 155 países, representando o consenso mundial sobre o papel desempenhado pela educação e o compromisso em garantir atendimento às pessoas que possuem características individuais de aprendizagem. Esse documento afirma que a educação é um direito fundamental de todos os seres humanos, sem exceções, e que é de importância fundamental para o progresso pessoal e social da humanidade que o direito à educação esteja garantido a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças particulares (citado em Carvalho, 2004).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, além de garantir a democratização da educação, propiciou a elaboração da importante Declaração de Salamanca (1994, p.1) que assegura que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Declaração de Salamanca (1994) foi organizada pelo governo da Espanha no ano de 1994 na cidade de Salamanca, entre os dias 07 e 10 de junho, com o objetivo de reafirmar o compromisso com Educação para todos. Foi representada por 88 governos e 25 organizações internacionais.

Outros documentos foram surgindo com o intuito de afirmação da importância da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na sociedade. Como, por exemplo, a Carta para o Terceiro Milênio (1999), aprovada em Londres, determinando que os direitos humanos de cada pessoa devem ser reconhecidos e protegidos por meio de políticas públicas. Devem-se criar programas que assegurem que as pessoas com necessidades

especiais sejam incluídas na sociedade de maneira geral, tendo acesso a tratamento, serviços de reabilitação (mental, física ou funcional), informação sobre técnicas de auto-ajuda, assistivas ou apropriadas. A Carta para o Terceiro Milênio defende que as sociedades devem estar preparadas para inclusão das pessoas com deficiências em todos os aspectos da vida.

E, por fim, um dos documentos internacionais mais recentes é a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, firmada em Montreal (2001), na qual fica assegurado o acesso igualitário de todos os cidadãos a todos os ambientes da vida como pré-requisito para que os direitos humanos e a liberdade das pessoas sejam assegurados. A inclusão aqui apoiada não se refere somente à inclusão escolar, mas a uma inclusão do indivíduo de maneira geral na sociedade.

2.1.2 Contexto político nacional

Em se falando de Brasil, vários documentos foram criados com o intuito de assegurar a educação inclusiva. A educação inclusiva fica garantida no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, uma vez que proclama a educação como direito de todos, tendo o Estado e a família que assumirem tal dever e a sociedade incentivar e colaborar visando o desenvolvimento e preparação da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (MEC, 2008a).

O direito à educação fica assegurado, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - da Educação Especial, Capítulo V, criada em dezembro de 1996, Nº. 9394/96, visto que afirma ser direito de todos os alunos com NEE o acesso a escolas regulares e igualdade de condições para a permanência na mesma, currículos e métodos específicos para atender às suas necessidades e educação que vise à inserção do aluno com NEE em sociedade (citado em Carvalho, 1997). Esta mesma Lei define a Educação Especial como uma modalidade de ensino escolar, oferecida preferencialmente em rede regular de ensino, para alunos com de necessidades especiais (citado em Carvalho, 1997).

Além da contribuição da sociedade, família e escola para a inclusão escolar, os professores devem estar preparados para educar alunos com necessidades educacionais especiais. Em se tratando da formação dos professores que irão atuar na educação inclusiva, fica assegurado, pelo Ministério de Estado da Educação e do Desporto, por meio da Portaria Nº. 1.793, de dezembro de 1994, a necessidade de que os currículos de formação dos docentes sejam complementados com disciplinas que contenham: os aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração de pessoas com NEE, para que os mesmos tornem-se aptos a interagir com os esses educandos (MEC, 2008b).

Documento recente valorizando a educação inclusiva foi elaborado por Fávero, Pantoja & Mantoan (2004), publicado em setembro de 2004, pelo Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Trata-se de uma cartilha que diz respeito ao “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”.

A cartilha teve por objetivo enfatizar o acesso e a oferta do Ensino Fundamental a qualquer aluno, uma vez que o mesmo é obrigatório. Caso haja negligência dos responsáveis e ou das instituições que acolham as crianças recusadas na escola regular (crime segundo o artigo 8º, Lei 7.853/89) podem receber penalidades, de acordo com o artigo 246 do Código Penal, por se tratar de crime de abandono intelectual (Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004).

Em se tratando de direitos à educação, esta cartilha procurou assegurar que todas as crianças tenham direito à educação no Ensino Fundamental obrigatório onde é oferecido conteúdo de base curricular nacional como nas escolas de ensino regular, não se confundindo com o atendimento educacional especializado. Sendo assim, o direito ao atendimento educacional especializado deve ser oferecido, preferencialmente, nas escolas regulares, mas também podendo ser oferecidos por instituições exclusivamente especializadas em atendimento educacional especializado (Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004).

Tal cartilha foi distribuída para escolas contendo interpretação das leis brasileiras sobre a educação inclusiva. A distribuição da mesma gerou uma reação da Federação Nacional das Apaes - Associação dos Pais e Amigos do Excepcional - alegando que a cartilha continha ameaças à continuidade da prestação de serviços por elas realizados (Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004).

Em resposta aos protestos das instituições de atendimento especializados, o Ministério Público Federal lançou uma nota de esclarecimento afirmando que, pelas razões descritas na cartilha, não cabem as acusações de que o documento ameaça o trabalho das instituições especializadas. A cartilha apenas salienta um novo sentido de ensino especializado, orientando aos interessados a se ajustarem aos propósitos e ações, visando atender aos alunos de acordo com os ideais de inclusão educacional, assistidos nestes novos tempos (Fávero, Pantoja & Mantoan, 2004). A idéia é que a exclusão esteja completamente encerrada e o ensino especializado venha complementar o ensino regular quando necessário, não sendo a única modalidade de ensino em que o aluno com NEE esteja inserido.

2.2 Legislação e a prática

A luta pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino acontece desde o final da década de 80 e ganha força no início da década de 90. A partir daí o reconhecimento desses cidadãos por meio de políticas públicas nacionais e internacionais foi ganhando força e, atualmente, garantiu legalmente o direito a todos à educação.

Garantir o reconhecimento e direito à educação aos alunos com NEE foi um passo muito importante para a inserção destas pessoas ao meio escolar e social, mas somente a legislação não é suficiente para solucionar a marginalização e exclusão destas, visto que o processo de exclusão é anterior ao processo educacional. Diante de toda a legislação proposta

referente ao processo de inclusão educacional, torna-se importante que tais legislações saiam “do papel” e entrem para a prática.

Na prática, o que vem acontecendo não condiz com as leis e documentos que foram sendo criados ao longo dos anos, com o objetivo de assegurar a educação inclusiva, uma vez que não se encontra de acordo com o que tais documentos pretendiam assegurar, ou seja, coerentes com os objetivos da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais dentro da sociedade, principalmente na área educacional. Tal argumento será desenvolvido no próximo capítulo por meio da análise de pesquisas sobre a prática em educação inclusiva.

Capítulo 3 - Professor e a inclusão: o que as pesquisas mostram

Este capítulo aborda sobre o papel do professor na inclusão escolar e as definições de necessidades educacionais especiais, bem como a formação do professor para atuação na educação inclusiva e as barreiras encontradas pelos mesmos na prática. Estes dados foram levantadas por meio da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo. Segundo Salvador (1977), a pesquisa bibliográfica consiste na revisão de documentos, livros, textos e periódicos com finalidade de recolher informações prévias acerca de certo problema.

3.1 Papel do professor na inclusão

Segundo Acocella & Rouanet (2004), o professor deve educar de forma eficiente os alunos com diferentes desempenhos escolares. O professor deve usar diversas metodologias a fim de atender às diferentes necessidades educacionais de cada indivíduo. Dessa maneira, os educadores devem rever suas práticas educacionais e avaliar que tipo de prática de ensino alcançará os resultados desejáveis.

De acordo com Prieto (2006), os professores devem ser capazes de analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e as suas diferentes necessidades apresentadas no processo de aprendizagem. Tendo esses aspectos como referências para sua atuação, devem elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, aprimorar o atendimento ao aluno e examinar formas de avaliar os alunos para que as informações obtidas sirvam de opinião para seus planejamentos educacionais.

Os professores que se dispõem a trabalhar com a educação inclusiva devem ter interesse por uma ambiente onde a diversidade predomine, ou seja, sair dos padrões de uma classe de ensino freqüentada por alunos ditos “normais” e entrar em uma sala de aula onde alunos com necessidades educacionais especiais aprendam juntos aos demais. Tal convívio

propicia não somente aos professores, mas aos alunos, a capacidade de aceitar as diferenças que é consideravelmente importante para a vida em sociedade.

Segundo Zanotto (2000), o professor é aquele que, conhecendo as necessidades dos alunos, devem considerar as mesmas para planejar de maneira mais adequada as condições para uma aprendizagem que não gere dificuldades desnecessárias para os alunos.

Dessa maneira, os educadores devem procurar compreender as necessidades de cada aluno, ajustar a ele sua metodologia de ensino de maneira criativa e estratégica buscando assegurar que todos os alunos, independente de suas limitações, tenham direito à educação de qualidade, de forma que todos os alunos sejam beneficiados no processo de aprendizagem escolar.

3.2 O professor e a definições de necessidades educacionais especiais

A literatura sobre educação especial propõe e define as diferentes classificações de necessidades educacionais especiais. Por exemplo, um documento elaborado pelo MEC (2005), define que os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam dificuldades ao longo do processo de aprendizagem. Tais dificuldades podem ser de cunho orgânico específico ou relacionados a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação teve como base o Censo Escolar, realizado no ano de 2005, e pretendeu organizar e nomear as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos de acordo com as características específicas dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem. De maneira geral, as necessidades educacionais especiais são classificadas em: *Superdotação* em que o aluno apresenta notável desempenho em sua capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade psicomotora; o *Autismo* que é definido como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por problemas na área comunicativa e interacional, padrões

de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados; *Deficiência Auditiva* e suas variações (de leve e moderada a severa e profunda); *Deficiência Física*; *Deficiência Múltipla* que consiste na associação de duas ou mais deficiências primárias, mental/visual/auditiva/física, comprometendo atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa dos alunos; *Deficiência Visual* e suas variações; e *Síndrome de Down* que é caracterizada pela alteração cromossômica do par 21 trazendo ao indivíduo características físicas marcantes e implicações no quadro de desenvolvimento fisiológico e aprendizagem (MEC, 2005).

Segundo Prieto (2006), uma das competências esperada dos educadores consiste em que eles sejam capazes de considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações na didática pedagógica, como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às características dos mesmos. De acordo com a visão da autora, a partir da compreensão acerca das diferenças individuais dos alunos, espera-se que sejam tratadas pelos educadores como “ponto de partida” para a elaboração da metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem adequada às características individuais dos educandos. Portanto essas compreensões das características individuais dos educandos não devem servir como forma de classificação, rotulação ou limitação para o desenvolvimento dos mesmos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sternberg & Grigorenko (2003), todos os indivíduos têm alguma dificuldade durante o processo de aprendizagem, mas a sociedade decide por identificar alguns indivíduos com o rótulo de uma dificuldade qualquer, visto que algumas habilidades são consideradas como essenciais durante o processo escolar. Por exemplo, a aptidão a leitura é uma habilidade considerada essencial ao indivíduo no processo escolar desde que este passe pela alfabetização e um indivíduo que possua baixo nível nesta aptidão poderá receber o

rótulo de possuidor de dificuldade de aprendizagem. Segundo os autores não cabe à sociedade decidir quem tem ou não certa aptidão, pois todos possuem alguma potencialidade para oferecer a esta sociedade.

Embora autores como Prieto (2006) e Sternberg & Grigorenko (2003) alertem para o perigo da rotulação, os conceitos de Necessidades Educativas Especiais (como citado no documento do MEC, p. 23) são considerados pela autora deste trabalho como categorizantes aos indivíduos, pois depois de delimitados podem servir de características dos alunos dentro do contexto escolar. O fato de classificar o aluno numa categoria, na idéia de que o mesmo ocupa um determinado “lugar” dentro de um “dado espaço” na sociedade faria com que nada fosse oferecido a ele, além de um ambiente para socializar-se.

3.3 Barreiras encontradas pelo professor na prática em escola inclusiva

Se levar em conta que a inclusão escolar é um processo recente, pode-se considerar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre a educação inclusiva (Prieto, 2006).

A organização do atendimento escolar em uma abordagem inclusivista requer a remoção de barreiras frente à diferença. O atípico incomoda na medida em que pouco se sabe a respeito dele, em decorrência, os educadores ficam sem saber o que fazer com tais diferenças em sala de aula (Carvalho, 2004).

Muito tem de ser mudado na atuação dos professores para que a educação inclusiva saia do ideal e entre para a prática educacional. Em diversas pesquisas realizadas, abordando o tema da educação inclusiva, encontrou-se relatos sobre algumas barreiras que o professor encontra atualmente na prática educacional ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Tornou-se relevante para autora deste trabalho fazer o levantamento e

resumir as principais dificuldades encontradas nesses trabalhos e relacioná-las quando for o caso. Tais barreiras levantadas nessas pesquisas encontram-se relacionadas abaixo:

Caputo (2002), por meio da observação participante, filmagens, fotografias e entrevistas e reflexões com vinte e três profissionais, com a coordenadora do Serviço de Educação Especial, com algumas mães de crianças com necessidades especiais e com seis alunos (escolhidos aleatoriamente), do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, da cidade de Juiz de Fora, constatou que a ausência de capacitação/formação profissional é uma das barreiras que os professores encontram na atuação na educação inclusiva. Resultados semelhantes foram encontrados em outras pesquisas (Cotrin, 2001; Gomes & Barbosa, 2006; Gomes & Rey, 2007; Oliveira & Miranda, 2007; Sant’Ana, 2005; Tessaro, Waricoda, Bolonheis & Rosa, 2005), utilizando-se de diferentes metodologias de pesquisas. Outra barreira encontrada nestas pesquisas refere-se à preparação do sistema educacional para lidar somente com a homogeneidade e não com a diversidade (Caputo 2002; Cotrin, 2001; Gomes & Barbosa, 2006; Gomes & Rey, 2007; Oliveira & Miranda, 2007; Sant’Ana, 2005; Tessaro, Waricoda, Bolonheis & Rosa, 2005).

Ainda na pesquisa de Caputo (2002) e em outras (Gomes & Rey, 2007; Sant’Ana, 2006; Kafrouni & Pan, 2001; Tessaro 2006), encontrou-se indicações de que o ambiente escolar está despreparado para atender às características, limitações e dificuldades de cada aluno com NEE e possui infra-estrutura inadequada para atender aos educandos, assim como falta instrumental didático adequado para uso na educação inclusiva.

No que diz respeito à ausência de material adequado, na pesquisa de Kafrouni e Pan (2001), os professores afirmaram não saber lidar na prática com as dificuldades específicas, como dar aula de Matemática a um aluno cego ou como deve ser o atendimento a alunos com deficiências auditivas (falar alto ao ouvido do aluno etc.). Nota-se, portanto, que a falta de instrumentalização é uma das barreiras que contribuem para que o aluno não esteja totalmente

inserido no contexto escolar, pois sem os materiais pedagógicos adequados o processo de aprendizagem destes alunos fica defasado.

Gomes & Barbosa (2006), usando como metodologia de pesquisa a aplicação de questionários contendo questões que abordavam a inclusão escolar, com sessenta e oito docentes de 1ª a 4ª série, da Rede Municipal ensino da cidade de Mogi das Cruzes – SP, constataram que a ausência, por parte dos educadores, de participação de eventos que abordem tema de inclusão escolar é uma das barreiras que o professor encontra para atuar de maneira adequada em uma escola inclusiva.

Gomes & Barbosa (2006), ainda encontraram nos resultados da pesquisa, a carência de projetos que preparem os profissionais para atuar em escolas inclusivas, como barreira para atuação do educador. Este resultado semelhante ao observado na pesquisa de Gomes & Rey (2007), realizada em uma escola da Região da Grande São Paulo, São Paulo, e que teve como procedimento de pesquisa o uso de diálogo entre pesquisadora e diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, duas inspetoras e vinte professores de 1ª a 8ª série, constatando que há deficiência por parte do sistema público em criar programas que contribuam para a inclusão escolar. Tais pesquisas salientam ainda como barreiras a visão por parte dos profissionais de que a inclusão escolar é uma ação muito mais humanista do que a possibilidade de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Notou-se pelas pesquisas de Gomes & Barbosa (2006) e Gomes & Rey (2007), que os professores ainda encaram os alunos com NEE dentro da classe regular como um indivíduo que ali se encontra para socialização com os demais, podendo de alguma maneira ter uma vida “normal” como a dos demais educandos. Nesse sentido, estes alunos com NEE não estão inseridos em salas de aulas com o intuito de desenvolvimento diante do processo de ensino-aprendizagem como os seus colegas e chegam a encarar tal fato como uma forma de

“caridade” o fato do aluno com NEE fazer parte do mesmo ambiente que as crianças “normais”.

Kafrouni & Pan (2001) também apresentam como barreira a carência de projetos que preparem os profissionais para atuar em escolas inclusivas, como a elaboração de um programa sobre a inclusão e as diretrizes para inserção dos alunos com NEE nas classes regulares. Nessa pesquisa, participaram oito escolas regulares de ensino da rede estadual e uma escola da rede municipal de Curitiba. Como instrumentos de pesquisa, fizeram uso da observação, entrevistas, questionários e reuniões com os membros das escolas para coletar dados e, posteriormente, realizar estudos de casos de cada escola participante. Além da ausência de projetos, outras dificuldades relacionadas nesta pesquisa foram a rigidez curricular e a metodologia de avaliação inadequada. Tais barreiras dizem respeito à inflexibilidade do currículo escolar, dos métodos utilizados em sala de aula e da avaliação de aprendizagem aplicada a todos os alunos esperando-se uma referência homogênea a ser alcançada pelos mesmos, desconsiderando assim as diferenças de cada um.

Outro resultado encontrado em diversas pesquisas e que contribui para dificultar o trabalho do professor na atuação em sistema inclusivo foi o grande número de alunos que compõem a classe escolar. Tal resultado pode ser encontrado em Oliveira & Miranda (2007), que usaram como instrumento para coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas com professoras da Escola Estadual de Uberlândia. Também este resultado foi constatado na pesquisa de Gomes & Rey (2007) que usaram de sistemas conversacionais, diário de pesquisa e transcrição de informação para coleta de dados e Sant’Ana (2005) que usou questionários, roteiro de questões orientadas para entrevista semi-estruturada com professores e gestores de uma escola fundamental da rede estadual de um município do interior paulista. Esta última pesquisa constatou, também, como barreira, a metodologia de ensino inadequada, ou seja, a necessidade de adequação dos métodos e estratégias de ensino ao sistema inclusivo. Outra

barreira constatada por Oliveira & Miranda (2007) e Sant'Ana (2005) foi a falta de apoio especializado aos professores na questão da inclusão e a questão de a inclusão ser um trabalho imposto pela escola e não uma ação voluntária por parte dos professores.

Na pesquisa de Tessaro (2006), pode-se constatar que a discriminação social é uma das barreiras para atuação do profissional. Sua pesquisa envolveu o uso de questionários que indagavam sobre o conceito de inclusão escolar, opinião sobre inclusão escolar, opinião sobre o sentimento dos alunos incluídos em classe comum, sobre as dificuldades envolvidas no processo de inclusão escolar e manifestação do próprio sentimento e orientações/apoios necessários ao professor para efetivação da inclusão escolar de professores e alunos. Resultados semelhantes podem ser constatado em Sant'Ana (2005), que citou o preconceito como uma barreira para o processo inclusivo, pois prejudica a relação interpessoal e o desenvolvimento de um trabalho mais próximo ao aluno com NEE.

Portanto, a literatura mostra que a discriminação para com os alunos com NEE ainda é uma situação muito presente no contexto escolar. Pode-se considerar que, o indivíduo inserido em ambiente diversificado, tem grandes chances de tornar-se mais sensível ao problema da discriminação, pois o contato pode produzir no indivíduo o respeito às diferenças o que é muito importante para a vida em uma sociedade democrática, conforme cita York et al (1992, citado em Barbosa, 2008.).

Uma das grandes barreiras à atuação dos futuros professores na prática inclusiva encontram-se nos cursos de graduação, pois estes não se preocupam em propiciar uma formação adequada aos seus alunos para a inclusão educacional. Tal resultado foi constatado por Vitalino (2007), que fez uso da entrevista semi-estruturada de questionários, nas reuniões dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com 695 professores efetivos e temporários. Após as entrevistas e aplicação dos questionários (que foram

respondidos por apenas 178 professores) a análise de dados foi realizada de forma quantitativa e qualitativas.

Se os futuros professores não forem preparados desde a graduação para lidar com a educação inclusiva torna-se difícil aprender durante a prática, pois estes não têm o que conciliar com a experiência. Os futuros professores têm de sair da graduação familiarizados com a inclusão educacional para que na prática saibam adequar o ensino à modalidade de ensino inclusivo.

As universidades/faculdades têm de inserir em seus currículos conteúdos que abordem sobre as dificuldades que os educadores irão encontrar na prática inclusiva, maneiras de solucionar tais dificuldades, estágios que permitam ao futuro educador vivenciar o “mundo da inclusão”, ou seja, instituições responsáveis por formar tais profissionais devem propiciar todo o tipo de conhecimento necessário para que os mesmos tornem-se aptos para lidar com a educação inclusiva.

Aqueles professores que não tiveram esses conteúdos na graduação precisam aprimorá-los por meio da formação continuada. Há por parte dos mesmos a falta de percepção sobre a importância desses programas de formação continuada (Vitalino, 2007).

No contexto atual, a prática pedagógica tem de ser pensada e desempenhada levando-se em consideração as contribuições que os profissionais da educação poderão ter frente às diversidades encontradas no sistema educacional. Os professores precisam desenvolver habilidades que produzam efeito na educação inclusiva. A formação dos professores que conduzem à educação inclusiva tem de ser reexaminada, visando oferecer oportunidades para aqueles que durante o processo histórico de educação, foram os excluídos.

A educação deve ser baseada no diálogo constante entre os educadores e alunos, na preocupação no desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos mesmos, na

flexibilidade em modificar a metodologia de ensino-aprendizagem, no diálogo com os pais ou responsáveis dos alunos com NEE, e na desmistificação dos pré-conceitos presentes, em oposição à educação inclusiva, assim como na assessoria aos profissionais que lidam com educação inclusiva.

3.4 Formação do professor para atuação na escola inclusiva

Segundo Prieto (2006) conforme já visto nesse trabalho, há um grande número de professores no sistema escolar que tem pouca familiaridade teórica e prática com o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Muitos deles não tiveram acesso aos conhecimentos necessários no curso de Pedagogia. Não há uma preocupação na formação do educador que no futuro receberá o aluno com NEE.

As pesquisas aqui descritas apresentam algumas melhorias a serem implementadas visando transformar a formação dos professores para a atuação em educação inclusiva. Algumas das soluções mais presentes nestas pesquisas referiram-se à capacitação adequada dos profissionais da área educacional (Caputo, 2002; Cotrin, 2001; Gomes & Barbosa, 2006; Gomes & Rey, 2007; Oliveira & Miranda, 2007; Sant'Ana, 2005; Tessaro, 2006); o auxílio aos professores também aparece como uma das melhorias a serem implementadas, como o apoio técnico de outros profissionais ao processo de inclusão (Gomes & Rey, 2007; Sant'Ana, 2005); entre outras melhorias, como a disponibilização de instrumentos pedagógicos (materiais) adequados às características dos alunos com NEE (Kafrouni & Pan, 2001).

É necessário que as instituições e os docentes do curso de Pedagogia preocupem-se em inserir em seus currículos, disciplinas que abordem a Educação Especial e as características dos alunos com NEE, com carga horária relevante, assim como implementação de estágios supervisionados nesta área educacional. Dessa maneira, capacitar-se-á adequadamente o profissional para atuar em tal sistema de ensino inclusivo.

Torna-se necessário que os profissionais aprimorem também seus conhecimentos e habilidades após a graduação, procurando participar de eventos que abordem sobre a educação inclusiva, formação continuada e especializações (Gomes & Barbosa, 2006). Dessa maneira, o educador poderá adaptar seu currículo, método de ensino e avaliação para atender à educação inclusiva.

3.5 Legislação e a prática inclusiva: o que mostram as pesquisas

Neste tópico serão discutidas a relação entre a legislação e a prática inclusiva por meio dos resultados encontrados nas pesquisas aqui citadas. Pode-se chegar à conclusão de que, o que tem acontecido na prática, não condiz com os documentos em favor da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes de ensino regular.

A falta de capacitação/formação adequada que não contribui para atuação do professor na educação inclusiva foi um dos fatores mais apontados nas pesquisas aqui discutidas (Cotrin, 2001; Gomes & Barbosa, 2006; Gomes & Rey, 2007; Oliveira & Miranda, 2007; Sant'Ana, 2005; Tessaro et al, 2005). Tal fator destoia do que ficou determinado pela portaria Nº. 1.793, de dezembro de 1994, lançada pelo Ministério de Estado da Educação e do Desporto, que assegura a necessidade de mudança nos currículos de formação dos futuros professores, acrescentando disciplinas que abordem sobre as necessidades especiais dos educandos, nos aspectos éticos, políticos e educacionais para que os professores, futuramente, estejam aptos a interagir com estes educandos. No entanto, esta Portaria ainda não contém o conceito de inclusão, citando a prática que tais professores terão de estar aptos para atuar futuramente, como integração e não inclusão. Daí conclui-se que, se na integração é o aluno quem deve adaptar-se à escola e às suas normas, o professor não precisa buscar meios para receber o aluno de acordo com suas necessidades educacionais especiais

Em pesquisas como a de Caputo (2002) e Gomes & Rey (2007), por exemplo, que tiveram como um dos resultados encontrados o despreparo do ambiente escolar para atender

às particularidades de seus educandos, ficou claro que, o que foi assegurado por meio da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, na prática não condiz com o que afirma este documento, uma vez que neste fica claro que os indivíduos com necessidades especiais possuem o mesmo direito de gozar de uma vida tão normal e plena quanto os demais cidadãos.

Foi possível perceber, nos resultados encontrados nas pesquisas, que não basta ter leis, decretos, documentos, declarações etc. elaborados em favor da educação inclusiva. O Estado, como citado na Constituição Federal de 1998, tem como dever garantir a educação de todos. Sendo assim, deve promover, diante do sistema educacional, a mudança necessária para que tais direitos sejam assegurados a todos os alunos. Além disso, existem leis e documentos complementares a serem cumpridos para a educação inclusiva.

Capítulo 4 - O psicólogo escolar e a inclusão

Este capítulo aborda sobre a Psicologia Escolar desde o seu surgimento até os dias atuais, assim como o papel do psicólogo escolar e suas contribuições à inclusão.

4.1 Psicologia escolar: como surgiu...

Conforme afirma Tanamachi (2000, citado em Aragão et al, 2004) a Psicologia Escolar surgiu aproximadamente na década de 40, no sistema educacional, por meio da ampliação do mesmo e das demandas e solicitações existentes. Nesta época a Psicologia Escolar enquanto prática estava voltada para a resolução de situações-problema existente nas escolas. Mas a princípio, o envolvimento da Psicologia com a área educacional fazia parte de um campo de conhecimento no qual estudos eram desenvolvidos em laboratório e baseados na experimentação.

Em decorrência desses enfoques da Psicologia no contexto escolar, passaram a ser utilizados os termos Psicologia Educacional e Psicologia Escolar para definir as diferentes funções desses psicólogos na educação. O primeiro, ou seja, o psicólogo educacional, refere-se ao indivíduo que, frequentemente, dedica-se aos aspectos teóricos e à construção de conhecimento; e o segundo, o psicólogo escolar, seria aquele profissional que atua na escola (Tanamachi, 2000, citado em Aragão et al, 2004).

De acordo com Andrada (2005) e Valle (2003), a atuação do psicólogo no contexto escolar inicialmente esteve ligada à utilização de testes psicométricos com o objetivo de medir a capacidade dos alunos para a aprendizagem, separando-os em aptos ou não aptos e encaminhando os alunos considerados não aptos para classes especiais, uma vez que a atuação do mesmo estava voltada para a resolução de situações-problema dentro do contexto escolar. Tal atuação era inteiramente voltada ao aluno, depositando no mesmo o motivo de seu

fracasso escolar, pois era o aluno quem possuía a dificuldade e deveria adaptar-se às normas da escola e ao processo de aprendizagem.

Resumindo, o psicólogo teve como atuação na escola a prática clínica, e nada seria mudado se este mesmo trabalho fosse realizado fora do ambiente escolar, já que ao profissional da Psicologia não era propiciada a participação nas decisões com o corpo docente e a escola não era vista como um ambiente influenciador nas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, tal modelo de atuação do psicólogo no contexto escolar recebeu críticas, por não questionar se o sistema escolar contribuía ou não ao insucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Valle, 2003). A partir daí o psicólogo teve uma prática mais voltada à atuação institucional tirando o foco do aluno para o contexto educativo.

4.2 Papel do psicólogo escolar: breve histórico

De acordo com Reger (1981), os psicólogos estão inseridos nas escolas públicas desde antes da década de 50. O número destes profissionais dentro da escola nesse período era pequeno e seus papéis oscilavam entre o psicólogo escolar ligado à área acadêmica e o psicólogo escolar ligado à área clínica. No aspecto acadêmico, o psicólogo continua fiel às suas tradições aprendidas da faculdade ou universidade tentando resolver os problemas apresentados no âmbito escolar. Já no aspecto clínico, o mesmo tem seu papel associado ao modelo médico. O interesse do psicólogo clínico situa-se na saúde, diagnóstico e cura de problemas do comportamento humano. Nesse contexto, o psicólogo aplica testes para medir o nível de inteligência dos alunos com o objetivo de separar os alunos que têm capacidade elevada para a aprendizagem daqueles que se apresentam inferiores nos testes. Dessa maneira, é do aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Outro papel ainda ligado à área clínica definido pelo autor é o de psicólogo escolar psicoterapeuta, nesta atuação o psicólogo aplica testes, faz terapia individual ou em grupo com as crianças, sendo assim, o dito

“comportamento problema” torna-se responsabilidade do psicólogo psicoterapeuta e não do professor.

O modelo clínico de atuação do psicólogo escolar é posto em discussão por Reger (1981), pois, em primeiro lugar, o autor considera que tal modelo de atuação tende a dividir o processo de educação em duas classificações: a educação enquanto processo técnico de transmissão de informações de habilidades ao aluno e o comportamento como algo à parte deste processo (educação versus comportamento). Em segundo lugar, quando o comportamento é separado do processo de ensino, existe uma grande tendência de absolver dos educadores a responsabilidade dos comportamentos emitidos pela criança. Há um terceiro motivo de crítica a esse modelo, pois o autor acredita que as crianças caracterizadas com comportamento problemas, são consideradas “portadoras” de problemas ou emocionalmente perturbadas. Quando o locus dos “problemas” é posto sobre as mesmas, geralmente, nada é feito para avaliar a influência das condições do ambiente no qual a criança se encontra.

Reger (1981) afirma existir um modelo mais adequado que o clínico para atuação do profissional de Psicologia dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, o psicólogo escolar tem como objetivo propiciar o aumento da qualidade e a eficácia do processo educacional por meio da aplicação de seus conhecimentos psicológicos. O psicólogo escolar ajuda no planejamento educacional oferecendo condições de aprendizagem a outros profissionais do sistema escolar.

Pode-se perceber, portanto, que atuação do psicólogo passou por diversos aspectos na prática escolar. Como cita Andrada (2005), cabia ao psicólogo trabalhar com o “aluno-problema” na escola objetivando que o mesmo procurasse adaptar-se às normas escolares e ao processo de aprendizagem.

Segundo Andrada (2005), a psicologia educacional sofreu uma crise no início do século XX que fez repensar o rumo da Psicologia na área da Educação. Tal crise deveu-se ao

fato de que existiam muitos alunos desviantes na escola que não conseguiam adaptar-se aos objetivos da escola e também à visão por parte dos profissionais baseada na relação anormalidade *versus* normalidade esperando-se daí padrões de comportamentos e atitudes condizentes ao sucesso escolar. Nesse sentido, alunos normais teriam comportamentos e atitudes esperados para o sucesso escolar, pois esses conseguiam adaptar-se aos objetivos da escola. Porém, os alunos considerados anormais não conseguiam adaptar-se aos objetivos da escola por não emitirem padrões de comportamentos e atitudes como os “alunos normais”. A partir daí houve a preocupação em perceber o problema no âmbito geral e não mais a partir de um único indivíduo. O aluno não mais podia ser visto como um ser “provido” de problemas, pois ele relacionava-se, também, com a família e com a escola podendo partir destas a “dificuldade de aprendizagem” do aluno.

A atuação do psicólogo escolar deve muito mais além de simples atuações no “comportamento problema”, adaptação do aluno às normas escolares entre, outros objetivos nessa linha de pensamento. A atuação do profissional de Psicologia em ambiente escolar deve ser pensada no processo pedagógico, ou seja, o “olhar” do psicólogo estará voltado para este processo afim de que possa contribuir com o sucesso do mesmo. Este profissional deve aplicar seus conhecimentos com uma visão sistêmica. De acordo com Loureiro (1997), a Psicologia Escolar deve estudar como a educação escolar atua nos indivíduos e no cotidiano da escola.

De acordo com a Resolução nº. 14/00 do Conselho Federal de Psicologia (2000, citado em Andrada, 2005) as tarefas a serem realizadas pelo psicólogo no ambiente escolar devem consistir na aplicação dos conhecimentos psicológicos aprendidos durante a formação, relativos ao processo de ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas, referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família/comunidade/escola, visando à promoção integral do ser e analisar as diferentes

relações dentro do sistema de ensino e o que tais relações fazem repercutir no processo de ensino-aprendizagem, visando auxiliar na elaboração de projetos educacionais capazes de atender as necessidades individuais dos componentes do ambiente escolar.

O psicólogo precisa, então, não apenas de conhecimentos psicológicos relacionados ao desenvolvimento infantil e às influências ambientais que o atingem, mas também voltados para a situação de aprendizagem e dos aspectos psicopedagógicos envolvidos. A atuação orientada para o grupo de alunos, não apenas para “alunos problemas”, pode permitir que o professor perceba as crianças em seu jeito individual de ser, transpondo os muros da escola para conhecer sobre o aluno mais do que o currículo escolar determina e, dessa forma, melhorar o seu desempenho, envolvendo-se em seus interesses e realidades (Valle, 2003, p. 25).

4.3 Algumas considerações sobre as contribuições do psicólogo escolar na inclusão

A atuação do psicólogo escolar, conforme já visto, vem tomando novos rumos no âmbito educacional, rompendo com a atuação de um modelo clínico tradicional dentro da escola ou até mesmo com o modelo de aplicações de conhecimentos psicológicos nos espaços educativos (Ribeiro, 2008).

O propósito central do psicólogo escolar deve ser o de inteirar-se do sistema escolar preparando-se para os “problemas” demandados neste contexto e, dessa maneira, pensar em soluções para lidar no dia-a-dia da escola. Nesse sentido, o papel do psicólogo escolar pode ser confundido com o de “um apagador de incêndio”, ou seja, um profissional que esteja na escola para resolver apenas os problemas demandados diários. No entanto, tal papel não pode ser visto dessa maneira porque o psicólogo também trabalha as relações sociais existentes na

escola que constituem o processo de ensino-aprendizagem, objetivando a qualidade no ambiente de ensino, buscando tornar a convivência prazerosa e produtiva aos que neste contexto estão inseridos.

Portanto, o psicólogo pode atuar no sistema escolar contribuindo preventivamente, com os conhecimentos adquiridos durante sua formação, no processo de ensino aprendizagem, nas relações entre família/comunidade/escola, administrando os conflitos que possam surgir no meio educacional, no planejamento curricular do sistema educacional, implementando programas que desenvolvam habilidades básicas para aquisição de conhecimento e desenvolvimento humano, orientando a equipe escolar, pesquisando dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos visando desenvolver o conhecimento científico. (Witter, 1977; Maluf, 1994, citado em Joly, 2000).

O psicólogo pode, ainda, criar um espaço para que o corpo docente e alunos expressem suas angústias, conflitos, insatisfações, troquem ideais e produzam reflexões que indiquem mudanças acerca das dificuldades relacionais, contribuindo para uma escola mais democrática (Pedroza, 2003, citado em Vokoy e Pedroza, 2005).

Sendo assim, pode-se pensar na Psicologia Escolar como uma área que contribui para o fortalecimento e a ampliação das atividades desenvolvidas na escola, na formação de cada educando como cidadão componente de uma sociedade igualitária e justa para todos, apóia a diversidade e a respeito como fator contribuinte ao crescimento social e pessoal de todos que estejam inseridos na escola, concretização entre discurso e prática para a melhoria nas relações interpessoais no âmbito educacional.

Diante do processo de inclusão educacional, torna-se necessário que o psicólogo conheça as necessidades dos alunos com NEE facilitando seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico. No entanto, para que isso ocorra, espera-se uma atuação conjunta do psicólogo com a instituição escolar colaborando com a superação das

dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Cabe também ao psicólogo o contato e o conhecimento da família desses alunos, visando a troca de informações para a melhoria do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Considerações Finais

É sabido que, por muitos anos, a educação não era tida direito dos indivíduos com qualquer tipo de necessidades especiais. Mesmo quando existente, era oferecida de maneira diferenciada para estes indivíduos, uma vez que estavam separados dos alunos considerados “normais”.

Sendo a educação um direito fundamental de todos os cidadãos, garantida por meio da Constituição Federal de 1998 e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96, torna-se necessária que a mesma seja oferecida e transmitida a todos de maneira adequada e igualitária. A oportunidade de educação também capacita o indivíduo para a formação de uma sociedade mais solidária e justa.

O sistema de ensino parece ainda privilegiar somente a homogeneidade dentro das classes regulares de ensino (Caputo, 2002), pois as crianças que não “aprendem” do mesmo jeito ou na mesma “velocidade” que as demais continuam não recebendo uma educação de qualidade, adequada às suas necessidades individuais. O sistema escolar parece continuar restrito a uma modalidade de educação onde ainda é a criança que tem de se adaptar às suas normas.

O aluno com necessidades educacionais especiais tem direito de estar inserido em um ambiente enriquecedor e estimulante para seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, visto que em salas de ensino regular os mesmos estão em contato com a diversidade o que não é possível em salas de educação especial.

Além das políticas públicas, programas, propostas, projetos, leis, documentos, portarias e decretos faz-se necessária a criação de projetos inclusivos nas escolas abrangendo diretores, educadores, alunos, funcionários, pais e toda a comunidade em geral.

As escolas têm de se preparar para receber as crianças com NEE respondendo de forma adequada as suas necessidades. Neste trabalho, foi visto que algumas escolas ainda possuem infra-estrutura inadequada para inserção de alunos com NEE (Gomes & Rey, 2007; Sant’Ana, 2006; Kafrouni & Pan, 2001; Tessaro, 2006); e ausência de materiais e currículo inadequados (Kafrouni & Pan, 2001). O ensino escolar tem, portanto, encontrado desafios a respeito da educação inclusiva e, para que esse desafio seja concretizado são necessárias mudanças na estruturas física e curricular das escolas. As escolas têm de adaptar a metodologia e a forma de avaliação de seus alunos para que todos tenham condições de aprender e desenvolver de acordo com suas capacidades e limitações.

Segundo Mantoan (2007), o princípio democrático da educação para todos só se concretiza nos sistemas educacionais que se especializam em atender a todos os alunos. A inclusão deve instigar nas escolas novos posicionamentos frente às diferenças, sendo assim um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que exige um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas.

Resumindo, muito tem que ser feito para que os professores recebam adequadamente alunos com necessidades educacionais especiais, a começar pelo currículo dos cursos de graduação que deve propiciar aos futuros professores conhecimentos e habilidades para atuação na educação inclusiva.

As escolas devem dispor aos professores ajuda de profissionais especializados na área da inclusão. Dessa forma, pode ser criado um espaço onde os professores possam conhecer mais sobre a inclusão escolar, planejar estratégias didáticas, tirar dúvidas e expor seus sentimentos diante da sua atuação neste sistema de ensino. As escolas têm que preparar seus profissionais para sair de um “campo homogeneizado” e lidar com o contexto onde a diversidade está presente. Para isso, é necessário que o Estado também se comprometa com a

inclusão visando oferecer condições que promovam a instrumentalização adequada das escolas e dos professores para atuação na educação inclusiva.

Por fim, esta autora sugere para futuros estudos a revisão do termo Necessidades Educacionais Especiais, por acreditar que todos os indivíduos possuem algum tipo de necessidade e considerar que este termo ainda caracteriza o rótulo de um indivíduo dentro de uma sociedade a qual este esteja inserido. É importante compreender a necessidade individual que o aluno apresenta na área educacional para que possa ser feitos planejamentos em busca do atendimento a estas necessidades. Na concepção dessa autora, este termo ainda sugere o fracasso escolar como responsabilidade do aluno dentro do sistema de ensino e não do contexto em que está. Nesse sentido, o termo “necessidades educacionais não atendidas” parece estar mais adequado ao que vem acontecendo na prática, conforme se percebeu nas pesquisas aqui discutidas.

Referências

- Acocella, M. M. S & Rouanet, L. P. (2004). Inclusão Educacional. *Pesquisa em Debate*. 1, jul/dez, 6-13.
- Alves, F. (2003). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio* Rio de Janeiro: WAK.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 8, 2, mai/ago, 196-199.
- Aragão, L. B., Cunha, S. M. F., Lima, F. R., Santos, E. B. M., Souza, C. T., Barbosa, S. M. A. B., Carvalho, M. M. S. B. & Bergo, M. S. A. B. (2004). Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em escolas públicas: processo e atuação do psicólogo na escola. *Revista do Mestrado em Educação, UFS*. 8, jan/jun, 79-88.
- Barbosa, H. (2008). *Por que Inclusão?*. Disponível em: <http://www.defnt.or.br/heloiza.htm>. Acesso em: 13 mar. 2008.
- Bianchetti, L. (1998). Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: Bianchetti, L. & Freire, I. M. *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus.
- Cardoso, M. S. (2003), Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: Stobäus, C. D. & Mosquera, J. M. *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Carta para o Terceiro Milênio*, de 09 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2007.
- Carvalho, R. E. (1997). *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- _____ (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

- Caputo, M. E. (2002). *O Enigma da Inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0498.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2007.
- Celedón, E. R. (2005). *Inclusão Escolar: Um desafio*. Disponível em: www.geosites.com/professoresteban/inclusão.html. Acesso em: 10 mar. 2008.
- Cotrin, J. T. D. (2001). *Grupo escolar e inclusão: um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais da escola frente à inclusão educacional*. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/artigo18.htm>. Acesso em: 17 abr. 2008.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*, de 05 de junho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2008.
- Declaração de Salamanca*, de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2008.
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2008.
- Delors, J. (Org.). (2001). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional, sobre Educação para o Século XXI*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Fávero, E. A. G., Pantoja, L. M. P. & Mantoan, M. T. E. (2004). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Disponível em: http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2008.
- Ferrari, M. A. L. D. & Sekkel, M. C. (2005). Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um novo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*. 4, 4, out/dez, 636-647.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução as idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Foucault, M. (1972). *A História da Loucura*. (7ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Frayze-Pereira, J. (2002). *O que é Loucura*. São Paulo: Brasiliense.
- Gomes, C. & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão Escolar do Portador de Paralisia Cerebral: Atitudes de Professores do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira Educação Especial*. 12, 1, Jan/Abr, 85-100.
- Gomes, C. & Rey, F. L. G. (2007). Inclusão escolar: representações recompartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*. 27, 3, set, 406-417.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In: Jiménez, R. B. (Org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Joly, M. C. R. A. (2000). A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicologia Escolar e Educacional*. 4, 2, nov, 51-55.
- Kafrouni, R. & Pan, M. A. G. S. (2001). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e os Impasses frente à Capacitação dos Profissionais da Educação Básica: Um Estudo de Caso. *Revista Interação*. 5, nov, 31-46.
- Loureiro, M. C. S. (1997). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: Patto, M. H.S. *Introdução a Psicologia Escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mantoan, M. T. E. (2007). *Todas as crianças são bem-vindas á escola*. Disponível em: <http://www.pro-inclusão.org.br/textos.html>. Acesso em: 15. maio. 08.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2005). *Conceitos da Educação Especial – Censo Escolar 2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04 de abr. 2008.

_____ (2008a). *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2008.

_____ (2008b). *Portaria Nº. 1.793, de dezembro de 1994*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2007.

Oliveira, M. C. & Miranda, A. A. B. (2007). *Inclusão Escolar: Concepções de Professores de Alunos Deficientes Mentais Na Educação Regular*. Disponível em: <http://www.horizontecientifico.pro.php?id=297&article=104&mode=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2008.

Pereira, M. M. (2008). *Inclusão Escolar: Um desafio entre o ideal e o real*. Disponível em: <http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoescolar.htm>. Acesso em: 09 jun. 2008.

Prieto, R. G. (2006). Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil. In: Arantes, V. A. (org.) *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Reger, R. (1981). Psicólogo Escolar: educador ou clínico?. In: Patto, M. H.S. *Introdução a Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Ribeiro, M. S. S. (2008). *Contribuições da psicologia educacional e escolar para a chamada educação especial*. Disponível em: <http://www.pesquisapsicologica.pro.br>. Acesso em: 06 mai. 08.

Salvador, A. D. (1977). *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 6. ed. Porto Alegre: Sulina.

Sassaki, K. R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. 10, 2, mai /ago, 227-234.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças Rotuladas: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tessaro, N. S. (2006). *Inclusão Escolar: Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial*. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br>. Acesso em: 17 abr. 2008.
- _____. Waricoda, A. S. R., Bolonheis, R. C. M & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão Escolar: Visão de alunos sem Necessidades Educacionais Especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*. 9, 1, 105-115.
- Valle, L. E. L. R. (2003). Psicologia Escolar: Um duplo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*. 23, 1, 22-29.
- Vieira, P. P. (2007). Reflexões sobre a História da Loucura de Michel Foucault. *Revista Aulas*. 3, 3, 2-16.
- Vitalino, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 13 3, Set/Dez, p. 399-414.
- Vokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma Atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*. 9, 1, jun. 95-104.
- Wechsler, S. M. (1989). Panorama Nacional da formação e atuação do psicólogo Escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*. 9, 3, 26-30.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém Mais Vai ser Bonzinho, na Sociedade Inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de Professores: A Contribuição da Análise do Comportamento*. São Paulo: EDUC.